

13A Testo di riferimento

Anja Giudici

1. Introduzione

A livello europeo lo sviluppo delle competenze linguistiche riveste sul piano politico un'importanza fondamentale. Per lungo tempo, l'obiettivo dichiarato era rappresentato dall'apprendimento della rispettiva lingua di insegnamento e di un'altra lingua straniera europea.

Con l'intensificarsi delle migrazioni internazionali, dell'integrazione europea e dell'attenzione sempre maggiore verso le lingue minoritarie e regionali, a partire dall'anno 1990 anche le lingue d'origine dei bambini che frequentano le scuole europee sono state oggetto d'attenzione da parte della politica.

Nonostante il Consiglio d'Europa avesse fatto riferimento già nel 1977 nelle sue *Recommendation 814 on Modern Languages in Europe* all'importanza dell'insegnamento LCO, queste prime raccomandazioni rimasero però molto vaghe. Spesso, inoltre, le lingue regionali delle minoranze nazionali furono troppo poco o non furono affatto differenziate dalle lingue di migrazione (si veda ad es. il *White Paper on Education and Training* della Commissione europea del 1995 o la dodicesima risoluzione dell'UNESCO del 1999).

Ciò è cambiato. Nelle ultime raccomandazioni del 2006, *Recommendation 1740. The Place of Mother Tongue in School Education*, il Consiglio d'Europa distingue tra modelli educativi bilingui "forti" e "deboli" con riferimento all'insegnamento LCO. Sono definiti "forti" quei sistemi educativi il cui compito mira alla formazione di allievi di madrelingua straniera affinché essi diventino individui bilingui o plurilingui, sia nell'orale che nello scritto. Invece, sono definiti "deboli" quei modelli nei quali il corso LCO è semplicemente un mezzo per promuovere in modo efficace la lingua di scolarizzazione. Il Consiglio d'Europa raccomanda agli Stati membri di promuovere dei modelli bilingui "forti", dato che l'intera società ne trarrebbe dei vantaggi. Inoltre, il Consiglio d'Europa sostiene anche interventi pedagogici in quest'ambito, ad esempio attraverso la piattaforma REPA-CARAP (carap.eclm.at; tutti i siti web sono stati consultati per l'ultima volta il 17 novembre 2014).

Nei vari Stati europei tali raccomandazioni vengono tuttavia interpretate in maniera differente. L'obiettivo del presente capitolo è quello di sistematizzare i diversi modi di attuazione dell'insegnamento LCO, evidenziando vantaggi e svantaggi.

Conoscere il sistema all'interno del quale l'insegnamento LCO è accorpato nel proprio paese permette di orientarsi meglio, di conoscere i propri diritti e di cogliere le opportunità che ne derivano. Inoltre, le esperienze e i servizi di altri Stati possono servire da base informativa per l'ulteriore sviluppo dell'insegnamento LCO nel proprio paese.

Le informazioni qui esposte provengono principalmente da tre fonti: a) da documenti *Eurydice*, elaborati nell'ambito dei lavori della Commissione europea; b) dal rapporto *Language Rich Europe* (Extra & Yağmur, 2012), stilato per conto del Consiglio d'Europa; c) dalla banca dati dei corsi LCO della Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE) (<http://www.edk.ch/dyn/18777.php>) e dal rapporto *Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Beispiele guter Praxis aus der Schweiz* (Giudici & Bühlmann, 2014), o *Corsi di lingua et cultura dei paesi d'origine (LCO). Selezione di buone pratiche in Svizzera*. Questi documenti sono particolarmente utili come base di ricerca, visto che contengono numerose fonti e riferimenti.

2. Storia ed espansione dell'insegnamento LCO

(cfr. anche il cap. 1 A.7)

Oggi il giorno l'insegnamento LCO ha luogo nella maggior parte dei paesi europei in una forma o nell'altra. Due terzi degli Stati membri dell'Unione europea hanno ormai emanato delle raccomandazioni in questo ambito (*Eurydice* 2009, p. 22). Tuttavia l'insegnamento LCO viene sostenuto, sia dal punto di vista finanziario sia organizzativo, quasi esclusivamente dalle comunità di migranti. Il sostegno dello Stato è estremamente limitato in molti paesi.

È nelle aree di immigrazione classiche che l'insegnamento LCO ha la sua più lunga tradizione. In Francia, Germania, Svezia e nei cantoni svizzeri più urbanizzati l'insegnamento LCO è presente come offerta integrativa all'insegnamento regolare, regolamentato da accordi formali con gli Stati d'origine più importanti, sin dalle prime ondate migratorie degli anni '70; in alcuni casi offerte di questo tipo erano presenti già negli anni '30. L'obiettivo dell'insegnamento LCO di allora non era tuttavia quello di sviluppare le competenze linguistiche dei bambini immigrati, ma piuttosto quello di mantenere il legame con il loro paese d'origine in modo da garantirne una reintegrazione nel sistema scolastico dopo il rientro in patria. Questa tradizione gioca ancora un ruolo importante nella misura in cui, in alcuni paesi, le sovvenzioni statali vengono limitate a tali paesi o gruppi tradizionali di immigrazione.

Con l'aumento delle migrazioni internazionali e dell'integrazione europea anche altri Stati iniziarono a riconoscere e, in parte, a finanziare l'insegnamento LCO. In particolare, nei nuovi Stati membri dell'EU, il riconoscimento delle minoranze nazionali condusse all'istituzione di estesi programmi per la promozione delle loro madrelingue dei quali potevano usufruire anche comunità di migranti.

Il grado e il tipo di sostegno concesso dallo Stato all'insegnamento LCO dipendono da vari fattori. Il fatto che l'insegnamento LCO sia particolarmente diffuso soprattutto negli Stati e nelle città di immigrazione tradizionali, dove riceve un maggiore sostegno da parte dello Stato, evidenzia che la presenza dei gruppi più importanti di migranti di lingua straniera può favorire le iniziative statali in questo ambito, benché non sia possibile stabilire un diretto collegamento (Eurydice, 2009, p. 31). Ulteriori fattori, come gli obiettivi politici di una comunità, la struttura e specialmente la centralizzazione del sistema scolastico, giocano in questo contesto un ruolo altrettanto importante.

3. I modelli di insegnamento LCO in Europa

È difficile riuscire a classificare in maniera netta i singoli Stati in funzione del loro tipo di gestione dell'insegnamento LCO.

Negli Stati organizzati in maniera decentralizzata, come l'Inghilterra, la Germania, la Spagna e la Svizzera, i modelli possono variare a seconda delle regioni. Ma anche in alcuni paesi organizzati in maniera centralizzata, come ad esempio la Svezia, sono le singole comunità scolastiche a farsi carico delle competenze in materia. In numerose località, alcune città hanno dato vita, grazie al sostegno dello Stato, a progetti di cooperazione tra l'insegnamento LCO e la scuola regolare, come in Svizzera e in Spagna. Per questo motivo gli esempi menzionati qui di seguito si collocano su vari livelli (stato, cantone/regione/paese, città/

scuola). Una chiara classificazione a questo riguardo è ostacolata anche dal fatto che la differenziazione tra insegnamento di lingua per minoranze nazionali e insegnamento LCO è spesso difficile da effettuare. In alcuni casi anche gli immigrati o i bambini con una storia migratoria possono usufruire di offerte create per minoranze nazionali. Le seguenti considerazioni si riferiscono soprattutto all'insegnamento LCO per i migranti; tuttavia non sono da escludere eventuali sovrapposizioni.

La complessità e la molteplicità dei livelli in questo campo spiegano perché non è possibile stabilire delle categorie nette in base alle quali classificare i singoli paesi europei. Tenendo conto di questo aspetto, suggeriamo invece una sistematizzazione che raggruppa i modelli attuali in base a due criteri distinti: da un lato, il mantenimento dell'insegnamento LCO come materia a sé stante (vs. l'integrazione dei suoi contenuti o della lingua d'origine all'interno dell'orario di insegnamento regolare); dall'altro, il grado del sostegno statale all'insegnamento LCO, distinguendo tra un sostegno statale inesistente, parziale e forte. Per ciascun modello illustrato vengono presentati uno o più esempi di regioni o paesi, laddove, a seconda del rispettivo sistema, potranno essere evidenziate caratteristiche differenti. Confronti sistematici alternativi basati sui criteri precedentemente stabiliti si possono trovare nei rapporti e nella documentazione citati sopra.

3.1 Sostegno dell'insegnamento LCO come offerta formativa a sé stante

Nella maggior parte degli Stati l'insegnamento LCO esiste come materia o offerta formativa a sé stante, per quanto essa possa essere più o meno connessa alla scuola regolare. Presentiamo alcuni modelli, raggruppati in funzione del grado di sostegno offerto da parte dei paesi di immigrazione.

a) Sostegno debole o inesistente

In numerosi paesi europei di immigrazione, l'insegnamento LCO non viene sostenuto attivamente dalle autorità, quindi la sua organizzazione e il suo finanziamento sono affidati interamente all'iniziativa di associazioni locali o ai paesi d'origine.

Simili situazioni si verificano soprattutto nei paesi con bassa o recente immigrazione (ad es. Irlanda). Altrove si è rinunciato a sostenere i corsi LCO in modo consapevole e deliberato, come mostra l'esempio che segue.

L'insegnamento LCO nei Paesi Bassi

Negli anni '70 i Paesi Bassi si allinearono alla politica dei grandi paesi di immigrazione: a partire dal 1974 l'insegnamento LCO fu finanziato e promosso dallo Stato (Benedictus-van den Berg, in Extra & Yağmur 2012, p. 164). A quei tempi l'insegnamento LCO aveva luogo come offerta a sé stante nell'ambito della scuola regolare e gli insegnanti venivano retribuiti dallo Stato. Nell'anno 2003–2004 l'offerta nella scuola primaria fu però soppressa, cosa che comportò il licenziamento di 1400 insegnanti. Il governo giustificò la propria decisione, affermando che l'apprendimento della lingua locale e di scolarizzazione era l'obiettivo primario della politica di integrazione olandese e che il finanziamento statale dell'insegnamento LCO avrebbe impedito il raggiungimento di tale obiettivo (Extra & Yağmur, 2006, p. 55). Le comunità locali (in particolare quelle della popolazione turca) si sono adoperate sin da allora per continuare a garantire tale offerta. Esse organizzano l'insegnamento LCO in maniera indipendente per la scuola primaria, mentre nelle scuole secondarie olandesi si può scegliere tra una lunga lista di lingue straniere, comprese anche le lingue migratorie tra cui l'arabo, lo spagnolo, il turco e, in parte, il russo. Le comunità locali stanno tentando, per vie legali, di riottenere il sostegno dello Stato, ma finora non hanno avuto alcun successo: i tribunali internazionali sostengono che la decisione dei Paesi Bassi non sarebbe in contrasto con le raccomandazioni europee e che il finanziamento o meno dell'insegnamento LCO è una questione che riguarda i singoli Stati (cfr. www.aa.com.tr/en/world/251542--turks-in-netherlands-struggle-for-education-in-mother-tongue).

Tra i paesi nei quali non esiste alcun sostegno formale da parte dello Stato per l'insegnamento LCO contiamo l'Italia, il Portogallo, il Galles e l'Ungheria (cfr. Extra & Yağmur, 2012).

b) Sostegno parziale

Un ulteriore modello consiste nel lasciare la responsabilità dell'insegnamento LCO a istituzioni locali, che ricevono il sostegno dello Stato in determinati ambiti. Il grado del sostegno può variare sensibilmente e spaziare da un sostegno puramente formale, che può tradursi in un aiuto di tipo organizzativo (ad es. mettere a disposizione le aule per i corsi) fino a giungere al finanziamento di singoli progetti scolastici o di offerte LCO locali.

L'insegnamento LCO in Svizzera

Nella Svizzera federale i principali responsabili del sistema educativo e, di conseguenza, del sostegno all'insegnamento LCO sono i cantoni.

Nel 2007 numerosi cantoni si sono impegnati a sostenere l'insegnamento LCO attraverso misure organizzative, conformemente all'articolo 4.4 del Concordato HarmoS. Ma nella pratica tale impegno viene spesso interpretato in maniera estremamente differente.

In alcuni cantoni le scuole sono tenute a mettere a disposizione degli organismi responsabili dell'insegnamento LCO aule e infrastrutture solamente in maniera informale. Nei cantoni più urbanizzati, come quello di Zurigo o Basilea, sono state invece sviluppate procedure formali di sostegno e di coordinazione: gli organismi che si impegnano a soddisfare determinate condizioni, incluse quelle di offrire un insegnamento neutrale dal punto di vista religioso e politico o di attersi ai piani di studi in vigore, vengono formalmente riconosciuti e sostenuti attivamente dalle amministrazioni nell'organizzazione dell'insegnamento LCO. Le autorità cantonali coordinano pertanto le iscrizioni degli allievi, garantiscono l'assegnazione delle aule e del flusso di informazioni tra la scuola e l'insegnamento LCO, organizzano corsi di aggiornamento per gli insegnanti LCO e provvedono che le prestazioni raggiunte nel corso LCO siano riportate nella pagella scolastica ufficiale dei bambini (Giudici & Bühlmann, 2014).

L'insegnamento LCO in Estonia

L'Estonia ha fatto parte dell'Unione Sovietica fino al 1991, si tratta quindi di uno Stato indipendente relativamente giovane con una minoranza di madrelingua russa piuttosto importante. Nel 2003 in Estonia sono state emanate garanzie formali per l'apprendimento delle lingue minoritarie; nel 2004 tali garanzie sono state estese anche a persone con una storia migratoria (cfr. *Newly Arrived Children in the Estonian Education System*, 2004, in particolare punto 2.3).

Se almeno 10 allievi lo richiedono, le scuole sono tenute, conformemente alle linee guida, a offrire loro la possibilità di frequentare le lezioni nella loro lingua madre.

La retribuzione e le spese sostenute per il materiale vanno a carico dello Stato estone e l'insegnamento si svolge durante l'orario scolastico regolare. La responsabilità per l'insegnamento LCO così come la sua organizzazione sono a carico dei rispettivi insegnanti, che sono tenuti a seguire le procedure stabilite soltanto nel caso della valutazione. A partire dal 2006, gli allievi LCO possono scegliere anche la loro prima lingua come terza lingua obbligatoria scolastica. Finora, tuttavia, l'offerta è stata poco sfruttata. (*Eurydice*, 2009, p. 25 f.).

c) Organizzazione dell'insegnamento LCO attraverso il paese di immigrazione

Il numero dei paesi di immigrazione che si occupano interamente del finanziamento, dell'organizzazione e della realizzazione dell'insegnamento LCO è limitato. Tuttavia alcuni paesi hanno accettato questo impegno, offrendo dei corsi LCO in questa forma prevalentemente a livello primario, mentre, a livello secondario, la lingua approfondita nei corsi LCO può essere scelta come lingua straniera (si veda sotto).

L'insegnamento LCO in Austria

Nel 1992, in Austria, l'insegnamento LCO è stato integrato nel programma scolastico regolare. Lo Stato austriaco ha preso in carico la regolamentazione, la garanzia e il controllo dell'offerta così come parte del suo finanziamento (Giudici & Bühlmann, 2014, p. 21 e segg.). Il personale docente dell'insegnamento LCO pubblico viene selezionato, assunto e retribuito dalle autorità scolastiche.

Anche in Austria l'offerta può essere organizzata a condizione che vi siano un minimo di 10 bambini interessati.

Attualmente vengono offerte circa 23 lingue, insegnate nella scuola regolare in modalità parallela o integrata, nella misura di due lezioni settimanali.

Per modalità "parallela" si intende che il corso LCO ha luogo quando vengono insegnate materie che i relativi bambini non frequentano (ad es. l'ora di religione). Nell'ambito dell'insegnamento LCO "integrato", i contenuti della scuola regolare vengono insegnati nella lingua d'origine. Poiché l'insegnamento LCO rientra nel programma scolastico regolare, è stato elaborato un programma obbligatorio per gli insegnanti con l'obiettivo di promuovere la coordinazione tra insegnamento LCO e insegnamento regolare.

L'insegnamento LCO è molto popolare in Austria. Nel corso dell'anno scolastico 2009–2010 vi hanno partecipato quasi il 30% di tutti gli allievi austriaci (Nagel et al. in Extra & Yağmur, 2012, p. 84 e segg.; www.schule-mehrsprachig.at).

L'insegnamento LCO in Svezia

In Svezia l'insegnamento LCO è stato inserito nella scuola regolare come misura per favorire l'integrazione già nel 1975. Nella maggior parte delle scuole questo tipo di insegnamento viene fornito come offerta supplementare e, conformemente alla legislazione scolastica svedese, ne hanno diritto tutti i bambini per i quali la socializzazione è fortemente influenzata da una lingua diversa dallo svedese. Circa la metà dei bambini che soddisfano questo requisito (1/5 degli allievi) partecipa al corso LCO.

Nella scuola primaria e secondaria vengono offerte più di 90 lingue.

La responsabilità per la gestione dell'insegnamento LCO ricade sui comuni. Se ci sono almeno cinque bambini che chiedono di frequentare un corso, le autorità scolastiche locali sono tenute a organizzarlo. In alcune scuole in aree urbane sono stati assunti insegnanti LCO di ruolo per garantire dei modelli didattici più integrativi (Lehmann, 2013, <http://modersmal.skolverket.se>).

L'insegnamento LCO in Germania

In Germania sono le regioni federali (*Länder*) le responsabili della politica educativa e quindi anche dell'insegnamento LCO. A un livello superiore, la promozione delle competenze linguistiche della prima lingua viene sostenuta dalla Conferenza dei Ministri della Cultura. Nella maggior parte dei *Länder* tedeschi l'organizzazione dell'insegnamento LCO spetta alle comunità di migranti. Nondimeno, in Baviera, Assia, Bassa Sassonia, Renania Settentrionale-Vestfalia e Renania Palatinato, i corsi LCO sono stati integrati nelle scuole regolari, dove la responsabilità della loro organizzazione ricade sulle amministrazioni scolastiche locali.

Così, ad esempio, nella Renania Palatinato l'insegnamento LCO per "la lingua più parlata" viene organizzato dallo Stato se il numero degli allievi iscritti raggiunge il minimo sufficiente. Le autorità hanno pubblicato delle disposizioni vincolanti relative al piano di studi ed elaborato una lista dei sussidi didattici ammessi. Al fine di poter essere assunti dallo Stato, gli insegnanti LCO devono soddisfare determinati requisiti linguistici e professionali, oltre a ciò vengono organizzati per loro dei corsi di aggiornamento ai quali sono tenuti a partecipare (Giudici & Bühlmann, 2014, p. 19 e segg.; Gogolin et al. in Extra & Yağmur, 2012, p. 135 e segg.).

3.2 Integrazione delle lingue d'origine nella scuola regolare

Nel caso in cui le lingue d'origine siano integrate nel programma scolastico regolare, l'insegnamento LCO classico, inteso come offerta didattica a sé stante, viene abbandonato e i suoi contenuti vengono trasmessi in una forma differente: da un lato, le lingue d'origine possono servire come lingua di insegnamento nelle materie regolari, dall'altro, possono figurare nell'offerta di lingue straniere, divenendo parte del programma scolastico regolare.

a) Lingue d'origine come lingue straniere

In particolare al livello secondario, c'è la possibilità in molti paesi di scegliere determinate lingue d'origine come lingua straniera.

In questo modo, le lingue d'origine valgono come materie didattiche regolari a tutti gli effetti, dotate di una valutazione, di un piano di studi nonché di obiettivi e sussidi didattici propri. Nella maggior parte dei paesi quest'offerta è valida a partire dalla scuola secondaria, recentemente in Inghilterra anche dalla scuola primaria.

Le lingue straniere in Inghilterra

Nel nuovo programma di studi nazionale (www.gov.uk/government/collections/national-curriculum), in vigore da settembre del 2014, è prevista l'introduzione di una prima lingua straniera a partire dal terzo anno scolastico e di una seconda a partire dal settimo. Tuttavia, ancor prima dell'adozione di tale misura, quasi la metà delle scuole inglesi godevano di questa condizione. Le scuole sono libere di scegliere le lingue straniere che desiderano, ma devono comunque attenersi al programma di studi nazionale nell'elaborazione degli obiettivi didattici. La lingua scelta più frequentemente fino ad oggi è il francese, seguita dallo spagnolo (Board & Tinsley, 2014, p. 8). Le lingue migratorie vengono insegnate di rado, ma alcuni progetti sembrano molto promettenti (cfr. <http://www.bbc.co.uk/schools/primarylanguages>).

Le lingue straniere in Francia

Gli allievi delle scuole secondarie francesi dispongono di un'ampia scelta di lingue come materie obbligatorie o facoltative. Le principali lingue proposte sono quelle degli Stati membri dell'EU così come le lingue dei paesi con i quali la Francia condivide determinati obiettivi di politica estera (ad es. l'arabo, il cinese, il giapponese). Tali lingue possono essere studiate fino alla maturità, nel 2011 sono state testate agli esami ben 57 lingue (Calvet in Extra & Yağmur, 2012, p. 118 e segg.).

In Francia, l'insegnamento LCO è stato offerto da insegnanti stranieri in scuole pubbliche già nel 1925 (Giudici & Bühlmann, 2014, p. 21). Gli sforzi di trasferire l'insegnamento LCO nell'offerta di lingue straniere scolastiche sono invece più recenti e dipendono in particolare dallo sviluppo dell'insegnamento delle lingue straniere nella scuola regolare.

b) Promozione linguistica globale

A conclusione, menzioniamo alcuni progetti regionali o locali nei quali la promozione della lingua d'origine degli allievi viene integrata nell'insegnamento regolare. Ciò significa, generalmente, che gli insegnanti LCO vengono assunti dalla scuola regolare al fine di inserire le lingue d'origine nell'insegnamento in classe e di promuovere il plurilinguismo in tutti i bambini. Modelli di questo genere sono stati messi in pratica soprattutto nelle città dove è presente un'alta percentuale di bambini stranieri. Spesso questi hanno un carattere locale e si basano sull'impegno di singoli individui o istituzioni. Allo stesso tempo, la loro realizzazione dipende spesso anche dal sostegno di autorità regionali o nazionali. Troviamo, tra l'altro, esempi di progetti di questo tipo in Svizzera (Basilea-città, Ginevra e Zurigo), in Svezia e in Austria.

4. Conclusione

Gli esempi qui proposti evidenziano quanto differisca il modo in cui gli Stati gestiscono la questione dell'insegnamento LCO e le esigenze ad esso legate. A parte gli Stati che non offrono alcun sostegno, possiamo distinguere due modelli di coordinazione: mentre alcuni Stati promuovono l'insegnamento LCO in maniera puramente formale e organizzativo (ad es. l'Estonia o alcune parti della Svizzera), altri Stati influenzano attivamente sul lavoro pedagogico nell'ambito dell'insegnamento LCO (ad es. Austria e alcuni Länder tedeschi).

Il vantaggio del primo modello consiste nella grande libertà di cui dispongono le comunità nell'organizzazione dei corsi LCO, mentre la disuguaglianza finanziaria e numerica tra le singole comunità deve essere compensata da aiuti organizzativi e finanziari.

Il vantaggio di una forte influenza pedagogica delle autorità dei paesi di immigrazione sull'insegnamento LCO, ad esempio attraverso l'elaborazione di programmi di studi, di sussidi didattici o della formazione professionale e continua degli insegnanti, risiede senza ombra di dubbio in una migliore opportunità di coordinazione tra l'insegnamento LCO e la scuola regolare. La creazione di connessioni tra i contenuti e i metodi dei corsi LCO con quelli dell'insegnamento regolare, o addirittura l'integrazione di parte del corso LCO nell'insegnamento regolare, apporta agli allievi grandi vantaggi e promuove il loro processo di apprendimento. Allo stesso tempo, anche i bambini che crescono monolingui possono trarre vantaggio da una più forte integrazione dell'insegnamento LCO.

Ad ogni modo, è importante conoscere la politica linguistica del paese in cui si lavora. Soltanto in questo modo si può contribuire al miglioramento dell'insegnamento LCO e delle sue condizioni quadro su vari livelli. La conoscenza di buoni esempi nazionali e stranieri si rivela molto utile a questo proposito.

Riferimenti bibliografici

- Board, Kathryn; Teresa Tinsley (2014): Language Trends 2013/14. The State of Language Learning in Primary and Secondary Schools in England. CfBT Education Trust: London.
- Eurydice (2009): Die schulische Integration der Migrantenkinder in Europa. Maßnahmen zur Förderung: der Kommunikation mit Migrantenfamilien; des muttersprachlichen Unterrichts für Migrantenkinder. Brüssel: Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur. Link: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101de.pdf
- Extra, Guus; Kutlay Yağmur (2006): Immigrant Minority Languages at Home and at School. A Case Study of the Netherlands. *European Education* 38 (2), S. 50–63.
- Extra, Guus; Kutlay Yağmur (2012): Language Rich Europe. Trends in Policies and Practices for Multilingualism in Europe. Cambridge: Cambridge University Press. Link: http://www.poliglotti4.eu/docs/Language_Rich_Europe/LRE_English_Language_Rich_Europe_-_Trends_in_Policies_and_Practices_for_Multilingualism_in_Europe.pdf
- Giudici, Anja; Regina Bühlmann (2014): Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz. Bern: EDK, Reihe «Studien und Berichte». Link: <http://edudoc.ch/record/112080/files/StuB36A.pdf>
- Newly Arrived Children in the Estonian Education System. Educational Policy Principles and Organisation of Education. Ministry of Education and Research, Tartu 2004. Link: http://sardes.nl/uploads/Sardes/sardes_EU/Estonia_Newly_Arrived_Children_in_the_Estonian_Education_System.pdf
- Salzmann, Therese (2014): Blick über die Schweizer Grenzen. In: *vpod Bildungspolitik* (2014), Sonderheft Nr. 188/189 «Die Zukunft des Erstsprachunterrichts», S. 76–78.